

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Por: M^aTrinidad Sánchez Núñez

Profesora y doctoranda del Departamento de Psicología de la UCLM.

Y Miriam Hume Figueroa

**Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Escuela Universitaria de
Magisterio de Toledo**

Universidad de Castilla-La Mancha. Toledo. España.

Mtrinidad.Sánchez@uclm.es//Miriam.Hume@uclm.es

RESUMEN

Teniendo en cuenta la gran importancia que está adquiriendo cada día más el concepto de Inteligencia Emocional en las aulas y su repercusión no sólo en el rendimiento académico sino también en el ámbito laboral y social, una tarea que hemos considerado de interés esencial para nuestra función docente es hacer un repaso y conocer los conceptos fundamentales relacionados con este tipo de inteligencia, su evaluación y su cuidada interpretación en manos de especialistas que no sólo consideren las puntuaciones referidas en las escalas de I.E. sino también aquellas referidas por observadores externos o basadas en tareas de ejecución. Destacamos los programas más actuales que existen para ejercitar este tipo de inteligencia que tantas e importantes repercusiones tiene en la vida plena y satisfactoria del alumno y del ser humano en última instancia, resaltando los resultados positivos encontrados tras la intervención de éstos tanto a nivel personal como social.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Emocional, rendimiento escolar, evaluación, intervención.

ABSTRACT

We have taken into account the great importance that the concept of Emotional Intelligence in the classroom and its impact not only in academic performance but also in the labour and social ground is taking. We have considered a task of essential interest for our teaching function to have a look through and get to know the key concepts related with this type of intelligence, its evaluation and its elaborated interpretation from specialists that not only consider the scores related to E.I. scales but also the ones referred by external observants or based in execution tasks. We highlight the latest programmes to exercise this type of intelligence that has got so many and important consequences in full and satisfactory student life and human beings in the last instance, pointing out the possitive results found after their intervention both at a personal and a social level.

KEY WORDS: Emotional Intelligence, academic performance, evaluation, intervention.

1 CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS EN I.E.

El concepto de inteligencia va ligado a la cultura y en occidente tradicionalmente se ha relacionado la inteligencia con competencias de índole cognitivo y metacognitivo, así como con otras habilidades de orden intelectual como las habilidades de insight. Este concepto ha ido poco a poco cambiando y según el autor al que hagamos mención la inteligencia abarcaría desde dimensiones y habilidades creativas, afectivas, sociales, motivacionales, volitivas hasta de personalidad. Actualmente existe cierto descontento general con la visión unitaria de la inteligencia por lo que se impone una reformulación científica de este concepto teniendo en cuenta nuestra naturaleza de seres no sólo pensantes, sino también sentientes y sociales.

Al margen de la disparidad de definiciones de inteligencia existentes, la evolución del concepto de inteligencia se ha efectuado desde la medición de la inteligencia académica y la obtención del cociente intelectual siguiendo por el reconocimiento de que las habilidades intelectuales son dinámicas y flexibles hasta la aceptación de la existencia de distintos tipos de inteligencias.

Mencionaremos tres enfoques sobre el tema. En el primero, el psicométrico, prevalece una concepción de la inteligencia que puede caracterizarse por ser de naturaleza biológica y susceptible a la medición. La atención se centra en los aspectos operacionalizables y cuantificables de ésta. Podemos citar como representantes de este enfoque a Jensen, Eysenck y Scarr, que defienden la tesis de la inmodificabilidad de la inteligencia.

El segundo enfoque, el cognitivo, viene marcado por el paradigma del procesamiento de la información. Podemos, entre otros, encuadrar dentro de este modelo a autores como Feuerstein, Campione, Ferrara, Brown y Sternberg. Para el primero la inteligencia es un proceso dinámico, auto-regulable que responde a la intervención externa ambiental y para Sternberg está formada por una diversidad de habilidades de pensamiento y de aprendizaje que son empleadas en la resolución de problemas académicos y extraacadémicos. Estos autores consideran que es posible mejorar la inteligencia y no sólo eso, sino que además, se debe hacer.

Y el tercero pretende ir más allá del enfoque cognitivo. Es el que encabeza Gardner, quien hace un esfuerzo por plantear un enfoque del pensamiento humano más amplio y completo que el cognitivo y que abarca un amplio abanico de inteligencias. En opinión de Gardner (1995) “las perspectivas actuales acerca del intelecto han de estimularse con otros puntos de vista más globalizadores”. Sostiene que existen distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y

estimuladas por separado. Reconoce, en su teoría de las inteligencias múltiples, la naturaleza plural de la inteligencia y atribuye a otras capacidades humanas el mismo valor que se venía concediendo a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas. Otro autor, Sternberg (1997), se aleja del cognitivismo puro al incluir otras dimensiones no estrictamente cognitivas dentro de su concepción de la inteligencia. Integra dentro del concepto de inteligencia la creatividad y aspectos personales y sociales. Defiende que para alcanzar el éxito en el “mundo real” es preciso desarrollar, además de la inteligencia analítica, las inteligencias creativa y práctica.

Estamos de acuerdo con Sternberg en tres cuestiones: 1) en que hay muchas maneras de ser inteligente, 2) en que las puntuaciones de los tests tradicionales miden un tipo de inteligencia y 3) en que habría que ir más allá del cociente intelectual, es decir, más allá de la inteligencia analítica para identificar a personas inteligentes con pronóstico de resultados favorables en la vida, debido a que la inteligencia analítica no es suficiente para desempeñarse de manera exitosa en el mundo real.

Uno de los tópicos o “mitos” de la inteligencia (Sternberg, 1996), con el que nos encontramos, es la consideración de la inteligencia como algo unitario. Es decir, como una capacidad “general” de adaptación y de resolución de problemas. Esto viene a sugerir que quien posee una “alta” inteligencia, entonces, será más “capaz” de una mayor adaptación al medio y a la circunstancias (sean cuales sean) y será más “capaz” de resolver problemas, sean de la clase que sean. Esto nos hace remitirnos a la clásica pregunta sobre el mito de la inteligencia: ¿la inteligencia es única o múltiple? “Actualmente el peso de la evidencia dice que la inteligencia es multidimensional, y que el rango total de estas dimensiones está parcialmente representado por una única capacidad general” (Sternberg, 1996, p.96). Dentro de esta capacidad general se sitúan dimensiones cuyas denominaciones e investigaciones han sido diversas. Así podemos hablar, por ejemplo, de la “Inteligencia Práctica” (Sternberg y Spear, 2000), o de la “Inteligencia Emocional” (Goleman, 1995, 1999).

A partir de la aplicación de las tecnologías de registro de imágenes de la actividad cerebral de la última década (Carter, 1998), se está constatando que la Mente es “Modular”, funciona por “modulos” o “partes”, eso sí, interrelacionadas en mayor o menor medida, aunque en ocasiones, con sorprendente independencia. Son numerosas las inteligencias que se han propuesto para poner de manifiesto la capacidad del ser humano de adaptarse a las circunstancias cambiantes que debe afrontar desde numerosos planos: lo intelectual, lo social, lo filosófico, lo moral, emocional, etc. Así, se han postulado modelos de inteligencia múltiples que abarcan

parcelas diferenciadas del comportamiento humano, como es el caso de las inteligencias múltiples de Gardner (1993): quien hace más de veinte años reformula el clásico concepto de inteligencia unitaria y genética, sosteniendo que la inteligencia es plural y puede ser desarrollada y postula la famosa Teoría de las Inteligencias Múltiples donde distingue ocho tipos básicos de inteligencia entre las cuales incluye dos de índole personal referidas a la competencia emocional y social. Las denomina inteligencias intrapersonal e interpersonal. Son inteligencias distintas y relativamente independientes. Así, los resultados de las investigaciones del nuevo constructo de la inteligencia emocional indican que podrían ser independientes de las puntuaciones que se obtienen en las pruebas de inteligencia (Gardner, 2001).

Si bien los estudios sobre los procesos cognitivos han desembocado en importantes resultados para el conocimiento del funcionamiento de la mente en aspectos lógicos-matemáticos y lingüísticos o verbales, con la creación de útiles instrumentos de evaluación como las baterías de pruebas de inteligencia de Weschler, el WAIS (1939) de adultos y el WISC (1949) para niños; se viene destacando la importancia de desarrollar una ciencia de la inteligencia humana, que no sólo trate de los aspectos formales comentados anteriormente, sino también de la emoción y los sentimientos y cómo interviene en el funcionamiento de la mente humana y su rendimiento.

Al parecer la inteligencia general es una condición necesaria pero no suficiente para conseguir el éxito en las esferas laboral, familiar, emocional y social de la vida. Por los resultados de las investigaciones y por lo que se nos evidencia, para lograr el éxito se necesita, además de poseer una buena inteligencia general y un inteligente manejo de emociones y expresiones emocionales, otra serie de cualidades que posibilitan una adecuada interrelación con los demás en distintos contextos.

Para conocerse a sí mismo en el plano emocional se ha postulado la inteligencia intrapersonal (Gardner, Pelechano, Salovey, Mayer, entre otros). Para diferenciar la emocionalidad en los demás también se ha propuesto la existencia de la inteligencia interpersonal, la inteligencia social y la inteligencia emocional (Vallés, 2001). Como veremos más adelante las corrientes más actuales han tomado el término de inteligencia emocional como representativo de los aspectos emocionales y el resto de inteligencias relacionadas han sido integradas a él.

El concepto de IE ha sido definido y redefinido de tantas y tan diferentes maneras que sería imposible, o al menos un trabajo muy complicado, hacer una compilación de todas las formas en las que el término ha sido empleado (Mayer, Salovey y Caruso, 2000b).

La I.E. fue formalmente definida y evaluada en 1990 (Mayer, DiPaulo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990) y poco tiempo después de encauzarse los primeros trabajos científicos apareció un libro sobre I.E. que popularizó el término hasta el punto de convertirse en un *best-seller* (Goleman, 1996). En su libro cuestionaba los clásicos conceptos de éxito, capacidad y talento, afirmando que la excesiva importancia que siempre se le había concedido al cociente intelectual para clasificar a las personas en más o menos inteligentes era poco útil para predecir el futuro. Goleman (1998), describe la inteligencia emocional como la capacidad potencial que determina el aprendizaje de habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Por otro lado, nuestra competencia emocional muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral.

Las habilidades integrantes del constructo IE son muy numerosas y diversificadas según los modelos teóricos que los diferentes autores han propuesto. En la literatura científica existen dos grandes modelos de IE: los modelos mixtos y el modelo de habilidad. Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc. con habilidades emocionales (Goleman y Bar-On). Y el modelo de habilidad de John Mayer y Peter Salovey, menos conocido pero de gran apoyo empírico en las revistas especializadas, se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

A continuación presentamos una tabla resumen con los modelos actuales en inteligencia emocional:

<p>Mayer y Salovey (1997) Definición: “IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas” (Mayer y Salovey, 1997, p.10)</p> <p>Habilidades integrantes: “Percepción evaluación y expresión de las emociones” “Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento” “Comprensión y análisis de las emociones” “Regulación reflexiva de las emociones”</p> <p>Tipo de Modelo: Modelo de Habilidad</p>	<p>Bar-On (1997) Definición: “IE es... un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (Bar-On, 1997, p.14)</p> <p>Habilidades integrantes: “Habilidades intrapersonales” “Habilidades interpersonales” “Adaptabilidad” “Manejo del estrés” “Estado anímico general”</p> <p>Tipo de Modelo: Modelo Mixto</p>	<p>Goleman (1995) Definición: “IE incluye auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter” (Goleman, 1995, p.28)</p> <p>Habilidades integrantes: “Conocimiento de las propias emociones” “Manejo emocional” “Auto-motivación” “Reconocimiento de las emociones en otros” “Manejo de las relaciones interpersonales”</p> <p>Tipo de Modelo: Modelo Mixto</p>
---	--	---

Tabla 1. MODELOS ACTUALES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL. Adaptado de Mayer, Salovey y Caruso (2000). Extraído de Extremera y Fernández-Berrocal (2001)

A este respecto resaltamos la reflexión realizada por Fernández-Berrocal y Extremera (2002):

“La inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender como un rasgo de personalidad o parte del “carácter” de una persona. Observemos a un individuo que tiene como característica de su personalidad ser extravertido, ¿podremos pronosticar el grado de inteligencia emocional personal o interpersonal que posee? Realmente, no podremos pronosticarlo. Otra cosa es que exista cierta interacción entre la IE y la personalidad, al igual que existe con la inteligencia abstracta: ¿utilizará y desarrollará igual una persona su inteligencia emocional con un CI alto o bajo? En este sentido, las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales. Al fin y al cabo, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive –milagrosamente- de forma integrada”.

Siguiendo el modelo de Salovey y Mayer como uno de los modelos teóricos sobre I.E. más coherente y riguroso que ha demostrado una robustez científica y viabilidad a lo largo de más de una década de incesantes investigaciones; vamos a tratar de dar explicación y conocer el concepto de I.E. Salovey y Mayer (1990) definen la inteligencia emocional como “un

subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”.

Por todo lo señalado anteriormente nos acogemos al modelo de Salovey y Mayer, ya que hasta el momento nos parece uno de los modelos de IE de mayor rigor científico. Desde el modelo de habilidad, la IE implica cuatro grandes componentes (Mayer y Salovey, 1997):

1. Percepción y expresión emocional.

Incluiría la habilidad de identificar emociones en uno mismo, con sus correspondientes correlatos físicos y cognitivos, como también en otros individuos, junto con la capacidad de expresar emociones en el lugar y modo adecuado.

2. Facilitación emocional.

Las emociones dirigen nuestra atención a la información relevante, determina tanto la manera con la que nos enfrentamos a los problemas como la forma en la que procesamos la información. En definitiva la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

3. Conocimiento emocional.

Etiquetado correcto de las emociones, comprensión del significado emocional no sólo en emociones sencillas sino también comprender la evolución de unos estados emocionales a otros.

4. Regulación emocional.

Capacidad de estar abierto tanto a estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos para determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, además incluiría la regulación emocional de nuestras propias emociones y las de otros.

Estas habilidades están enlazadas de modo que sin el adecuado desarrollo de alguna de ellas no sería posible desarrollar el resto, sino piense el lector que si somos incapaces de identificar nuestras emociones cómo podremos regularlas.

Como vemos la IE según el modelo de habilidad de Salovey y Mayer se puede utilizar sobre uno mismo (inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (inteligencia interpersonal). Por otra parte, los aspectos personal e interpersonal también son bastante independientes y no tienen que darse de forma encadenada. Puede haber personas muy habilidosas para la comprensión de sus propias emociones pero con grandes dificultades a la hora de empatizar con los demás.

2 INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COCIENTE INTELECTUAL.

Actualmente el conocimiento reciente de esta nueva inteligencia denominada “inteligencia emocional” se encuentra enfrentado al de “inteligencia académica” o “CI” (cociente intelectual) y reitero enfrentado porque según la revisión que ya hizo Goleman (1998) en su libro “La práctica de la inteligencia emocional”; asistimos a una peligrosa paradoja ya que, cuanto mayor es el CI, menor parece ser la inteligencia emocional, en algunas personas. Una investigación exhaustiva llevada a cabo entre padres y profesores demuestra que la actual generación de niños padece más problemas emocionales y que, hablando en términos generales, suelen ser más solitarios, deprimidos, irascibles, desobedientes, nerviosos, inquietos, impulsivos y agresivos que la generación precedente, aunque esto no se puede generalizar ni tampoco podemos caer en el pesimismo.

Sabemos que un alto CI no garantiza el éxito en la vida y que precisamente un alto grado de felicidad y satisfacción en la pareja, con los hijos, amigos, en el trabajo, etc., no dependen exclusivamente del CI sino del conocimiento, desarrollo y uso de otras habilidades, entre ellas las emocionales.

La inteligencia emocional al parecer no guarda una relación directa con el cociente intelectual. Podríamos decir que la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones de tal manera que podamos conseguir intencionalmente que nuestras emociones trabajen para nuestro propio beneficio, es decir que nos ayuden a tomar las decisiones más adecuadas en los distintos ámbitos de la vida. La inteligencia emocional es un constructo no directamente observable, es un conjunto de metahabilidades que pueden ser aprendidas. Es la habilidad para comprender y dirigir a las personas y actuar sabiamente en las relaciones humanas (Thorndike, 1920).

Nos planteamos la cuestión de la posible existencia de correlación o al contrario de divergencia entre desarrollo intelectual y desarrollo emocional. Un asunto importante se refiere a si cabe esperar que paralelamente se dé en igual proporción un elevado desarrollo en los niveles

intelectual y emocional. Los resultados de investigaciones relevantes sobre alumnos intelectualmente bien dotados no muestran un desajuste en el desarrollo de las distintas áreas como evidencian los resultados de los estudios de Terman en la década de los veinte en EE.UU. y los de García Yagüe, García Artal, López Benito y Hume, por mencionar sólo algunos, en los últimos veinte años en España.

Sin embargo, hay autores como el psicólogo francés Terrassier (1985) que insiste en defender la hipótesis de la existencia de disincronía o desequilibrio en el desarrollo de las áreas cognitiva, afectiva y social. Gardner (2001) en su concepción de la mente humana formada por una serie de facultades relativamente separadas que mantienen unas relaciones no bien conocidas por ser vagas e imprevisibles entre sí, no sostiene que haya un desequilibrio en el desarrollo de éstas. Menciona el caso de sujetos con altas capacidades en los que el rendimiento extraordinario en un ámbito concreto lleva aparejado un rendimiento por encima de la media o en el promedio en otras áreas. Nosotras estamos de acuerdo con este autor y no avalamos la hipótesis de la compensación, es decir, que un elevado nivel de desarrollo en un área no necesariamente debe ir acompañado por un bajo nivel en otras.

¿Podemos intervenir para desarrollar la inteligencia emocional? En lo que respecta a la intervención psicoterapéutica para el crecimiento personal nos preguntamos qué ocurriría si realizásemos una intervención para potenciar el desarrollo de las inteligencias personales en sujetos con elevados cocientes intelectuales. Solemos encontrar personas con alto cociente intelectual pero con baja inteligencia emocional. Estaríamos frente al prototipo de intelectual enfrascado en el mundo de las ideas. Este tipo de sujeto manifiesta un elevado desarrollo de sus inteligencias analítica y/o sintética pero menor desarrollo en su inteligencia práctica lo que le impide adaptarse y destacar en el medio que le ha tocado vivir.

Y por otra, qué sucede cuando se da otra situación, es decir, sujetos con altas capacidades pero con actuaciones por debajo de lo esperado. En la literatura figuran casos de alumnos con elevados cocientes intelectuales y rendimiento académico muy deficiente, lo que se denomina “subactuación”. Los alumnos con capacidades excepcionales y bajo rendimiento suelen ser contrarios a la escuela en general y muy críticos con ésta; poseer un sentido del humor irónico y corrosivo, presentar trabajos pobres e incompletos; aparentar estar aburridos, aletargados, faltos de energía y motivación; mostrarse intranquilos, impacientes, rudos, insolentes, desatentos y distraídos; absortos en su mundo; amigables con los alumnos mayores; emocionalmente inestables, exteriormente aparentan autosuficiencia, indiferencia y despreocupación por las

normas del colegio; asisten irregularmente a clases, pero son capaces de seguir el ritmo de los compañeros; manifiestan una actitud defensiva, son astutos en sus argumentos, suelen ser los líderes de los descontentos y del grupo “antiescuela”; se muestran traviesos, bromistas, llenos de triquiñuelas y manipuladores, no son capaces de comprometerse ni implicarse personalmente (Wallace, 1988). Esta descripción coincide con la de Freeman (1985), excepto en que ésta añadió, además de las características señaladas, que estos alumnos poseen baja autoestima y a veces provienen de familias culturalmente pobres.

Los resultados de los trabajos experimentales de Rimm (1997) y Peters, Grager y Supplee (2000) evidencian que existe un apreciable porcentaje de alumnos con elevado potencial intelectual que no consiguen un desarrollo social ni académico acorde con sus capacidades. Estos sujetos manifiestan sentimientos de inseguridad, poca perseverancia, indecisión para trazar objetivos, entre otras características negativas de índole motivacional y resolutivo.

Si a los dos casos mencionados se les somete a sesiones expresas de psicoterapia para su crecimiento intra e interpersonal. ¿Qué consecuencias acarrearía? ¿mejoraría el equilibrio afectivo y social en el primero? y ¿se elevaría su motivación y consecuente rendimiento académico en el segundo?

Provoca cierta extrañeza encontrar sujetos con cocientes intelectuales elevados y actuaciones poco exitosas, ya que no responden a las expectativas que despertaron en su medio en un momento dado. De allí que surjan preguntas como: ¿a qué se debe que, según los patrones de una sociedad determinada, a algunas personas les vaya mejor en la vida que a otras?, ¿por qué algunas personas con elevados cocientes intelectuales, brillantes en su profesión, no pueden aplicar esa inteligencia para resolver problemas de su vida privada y llevan una vida mediocre?, ¿en qué radica que algunas personas con un alto cociente intelectual terminen trabajando para otras con más bajo cociente intelectual, pero capaces de relacionarse, influir y relacionarse con otros de manera eficaz?

Con el fin de dar respuesta a esos interrogantes nos planteamos la posibilidad de que estas personas hayan desarrollado la capacidad para abordar con eficacia información nueva procedente de fuentes internas, externas, afectivas, cognitivas y otras, así como la habilidad para adaptarse exitosamente a contextos muy distintos de los que deben enfrentar al resolver pruebas de cociente intelectual y para tratar con la gente, es decir, que hayan desarrollado una especial

cognición social que podría existir como un factor separado del cociente intelectual (Gardner, 2001).

2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Sternberg (1996); señala que la sociedad norteamericana le ha dado un valor excesivo al concepto de cociente intelectual, para el posterior éxito en la vida. Nos cuesta admitir que una persona que sea muy habilidosa en resolver problemas lógico-matemáticos sea igual de capaz por ello en la resolución de problemas maritales.

Schutte *et al.* (1998), a través de un estudio longitudinal, investigaron si el instrumento de medida de IE diseñado por ellos predecía el éxito académico de estudiantes universitarios en su primer año lectivo. Se trataba de una escala de IE basada en el modelo teórico de Salovey y Mayer (1990) y de características semejantes al Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Sus resultados mostraron que las puntuaciones en la escala de IE de Schutte et al. predecían de forma directa el nivel de éxito académico. Además, la IE obtuvo relaciones en la dirección esperada con otros constructos de tipo emocional. Así, mayores puntuaciones en IE fueron asociados con una menor alexitimia, mayor optimismo y menor depresión e impulsividad.

Desde la Universidad de Málaga se propuso examinar la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de E.S.O., no simplemente como una relación directa entre IE y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. A diferencia de los estudios anteriores, la hipótesis planteada en esta investigación parte de un efecto indirecto de la IE sobre el rendimiento académico a través de sus influencias sobre los niveles depresivos y ansiosos de los escolares. A continuación presentamos el modelo propuesto por Extremera y Fernández-Berrocal (2001).

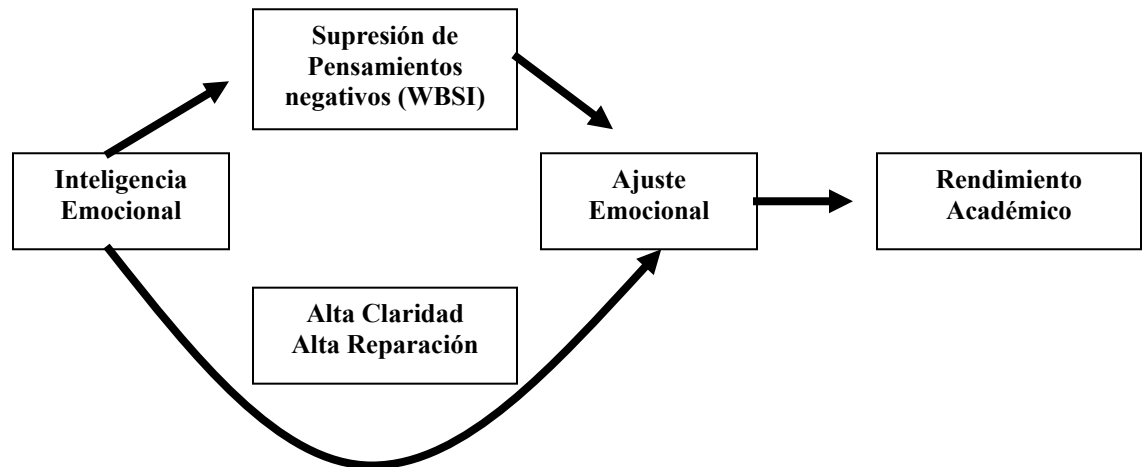


Figura 1. Modelo explicativo del efecto de la IE sobre el rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

Esta investigación puso de relieve conexiones entre rendimiento escolar e IE concretamente, la IE intrapersonal, entendida como el metaconocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos y prolongar los positivos, influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y un adecuado equilibrio psicológico interviene en el rendimiento académico final (Chen, Rubin y Li, 1995; Haynes, Norris y Kashy, 1996): Por tanto este nuevo constructo se suma a las habilidades cognitivas como un predictor adecuado del logro escolar.

El preanálisis de los datos de una tesis doctoral desde el departamento de Psicología de la E.U. Magisterio de Toledo en la Universidad de Castilla-La Mancha también se está constatando una relación directa entre la IE y el rendimiento escolar en alumnos universitarios.

Aunque la relación entre CI, IE y rendimiento escolar nos puede parecer algo contradictoria no es así. Como hemos mencionado anteriormente podemos tener alumnos con un alto CI, pero que una competencia emocional o IE baja impida dirigir sus potencialidades hacia un resultado exitoso. Imagínese el caso de un sobredotado que le es imposible controlar su ansiedad frente a los exámenes. O encontrarnos con niños con un CI medio-bajo y sin embargo gracias a su alta IE conseguir éxitos académicos y profesionales. Imagínese también el caso de un opositor no tan bien dotado o preparado para la prueba

pero que gracias a sus habilidades interpersonales y su grado de autocontrol emocional, sabe y puede comunicar y conectar con el tribunal que le está examinando.

3 EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Existen diferencias individuales entre nuestros alumnos en IE en cuanto a la forma que tienen de identificar sus emociones, de controlarlas y de sobrellevar situaciones de estrés, así como de identificarlas en el resto de sus compañeros.

Según Extremera y Fernández-Berrocal, (2003) en el ámbito educativo se han empleado tres enfoques evaluativos de la IE:

- **Cuestionarios y auto-informes cumplimentados por el propio alumno.**

Estos instrumentos son los más utilizados y los que más antigüedad tienen en este campo. Por lo general están formados por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su IE a través de una escala Likert que varía desde *nunca* (1) a *muy frecuentemente* (5). Este indicador se denomina “índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada” y revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si son capaces de percibir, discriminar y regular sus emociones.

Existen varias medidas que evalúan estas diferencias individuales y los diversos componentes de la IE. Algunas medidas cubren aspectos muy diversos como la EQMAP de Cooper y Sawaf (Cooper y Sawaf, 1997) compuesta de 21 subescalas y sobre las que no se informa sobre su fiabilidad y validez. Otras como el ECI-360, basado en el modelo de Goleman (1998) está compuesto por 110 ítems que recogen las 20 competencias que son englobadas a su vez en 4 grupos de competencias: autoconocimiento, automanejo, conocimiento social y habilidades sociales, con una clara aplicación en el ámbito laboral y organizacional.

Sin embargo los instrumentos más utilizados para la evaluación de la IE en el ámbito educativo son los que citamos a continuación y por ello es de gran interés para nosotras. El grupo de investigación de Salovey ha desarrollado un instrumento, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS), que nos permite evaluar la IE

desde un modelo teórico coherente y desarrollado. La TMMS evalúa las creencias que tienen las personas sobre su capacidad de atención, claridad y reparación de estados emocionales. Consta de un total de 48 ítems en su versión extensa, existiendo la versiones reducidas de 30 y 24 ítems, con tres subescalas: Atención a los sentimientos, Claridad en los sentimientos y Regulación emocional. Esta prueba tiene adecuados índices de consistencia interna y validez convergente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) .

Uno de los trabajos más conocidos dentro de las medidas a través de autoinformes es el de Schutte, Malouff, May, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998), basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990) escala que contaba en un principio con 62 ítems, reducidos a 33 y con muestras de validez y fiabilidad. Sin embargo, ciertos aspectos como la muestra utilizada (terapeutas, clientes e internos de prisiones), la no existencia de una validación discriminante, y el retest (únicamente realizado a los 15 días) provocan nuestra reticencia a su utilización. Investigadores posteriores han dividido esta escala en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional. 2) Manejo de emociones propias. 3) Manejo de las emociones de los demás. 4) Utilización de las emociones.

Otro de los instrumentos empleados en la investigación es el inventario EQ-i de Bar-On (1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá). No obstante, es más bien un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales que un instrumento genuino de IE. Esta medida consta de 133 ítems y está compuesta por cinco factores generales, que se descomponen en un total de 15 subescalas: 1) inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia; 2) inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; 3) adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; 4) gestión del estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos y 5) humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo. Incluye también 4 indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas con el

fin reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos.

No obstante, algunos autores como Mayer y Salovey consideran deficiente una evaluación de la IE basada exclusivamente en pruebas de este tipo, debido a sesgos perceptivos y deseabilidad social. Sin embargo es indiscutible la utilidad de este tipo de instrumentos para informarnos de las habilidades intrapersonales y de comportamientos autoinformados del alumno.

TMMS-24.

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y conteste por favor el grado de acuerdo y desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproximaría a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Tabla 2.. TMMS-24 de la escala original de Salovey y Mayer (1995). Adaptado al castellano y reducida por Fernández- Berrocal *et al.*, 1998, 2002.

■ Evaluación de la I.E. por medio de observadores externos.

Comúnmente estos instrumentos son llamados de observación externa o evaluación 360°, en ellos se solicita la estimación por parte de los compañeros de clase o el profesor para que nos den su opinión sobre cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto de compañeros, su manera de resolver los conflictos en el aula o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés. Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional y como medida para evitar posibles sesgos de deseabilidad social.

Ciertos cuestionarios, como EQ-i de Bar-On (1997) incorporan un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que debe cumplimentar el alumno. En otras ocasiones, se emplean técnicas sociométricas denominadas “peer nominations” en las que el alumnado y/o profesorado evalúa a sus compañeros o alumnos en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento más frecuentes.

Este tipo de metodología adolece también de ciertas limitaciones como los respectivos sesgos perceptivos por parte del observador, ya que el alumno observado puede comportarse de modo diferente delante del observador, a su vez este último no puede estar presente en todas las situaciones de la vida del alumno y por último no podemos recoger información intrapersonal, estamos evaluando aspectos interpersonales que son los puramente observables. De todos modos seguimos reiterando la importancia que tienen este tipo de instrumentos para obtener información sobre cómo perciben al alumno los demás compañeros a nivel socio-emocional, así como las habilidades interpersonales, falta de autocontrol, niveles de impulsividad y manejo emocional en situaciones de conflicto social entre otras.

A continuación presentamos un ejemplo sobre la forma de evaluar la IE mediante un método de observación externa que se está poniendo a prueba a través de una tesis doctoral desde el departamento de Psicología, en la E.U. Magisterio de Toledo de la Universidad de Castilla- La Mancha, basada en la escala reducida (24 ítems) y adaptada por Fernández-Berrocal y Ramos (2002) de la escala original de Salovey y Mayer. En este caso se trata de un estudio familiar y la evaluación se hace por parte de cada uno de los miembros de la familia sobre el resto, es decir la IE autoinformada de cada uno de los miembros familiares sobre los demás.

TMMS-24.**INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y conteste pensando en su hermano/a. Señale con una "X" la respuesta que más se aproximaría a las preferencias de su hermano/a.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Indique el orden de nacimiento del hermano/a en el/la que está pensando (1º, 2º, ...):

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presta mucha atención a sus sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente se preocupa mucho por lo que siente.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedica tiempo a pensar en sus emociones.	1	2	3	4	5
4.	Piensa que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Tabla 2. Parte de la escala TMMS-24 adaptado y reducido por Fernández- Berrocal y Ramos (2002) y adaptada para la evaluación externa por el equipo de investigación de la Universidad de Castilla- La Mancha, Departamento de Psicología, E. U. Magisterio de Toledo.

■ **Medidas de habilidad o de ejecución de IE compuesta por diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver.**

De entre estas medidas hay algunas que proponen un factor general de IE como la del propio Goleman (Goleman, 1995) que presenta 10 situaciones con cuatro alternativas de respuesta pero sobre la que no se detallan sus propiedades psicométricas.

Este grupo de medidas surge para suplir los problemas de sesgos que presentan las dos metodologías anteriores. El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar la falsación de las respuestas por los propios sujetos debida a la deseabilidad social, y por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por observadores externos. Es evidente que la mejor forma de comprobar las habilidades de una persona en el ámbito emocional es comprobarlo mediante tareas que requieran de este tipo de habilidades. Existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, *et al.*, 1999). Estas medidas engloban cuatro áreas de la inteligencia emocional enunciada en la

definición de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) regulación afectiva. El MSCEIT se basa en dos tipos de tareas: una basada en la experiencia de identificar emociones y en el uso de éstas para facilitar el pensamiento y la otra en tareas de razonamiento mediante la comprensión de las emociones y el manejo de las emociones.

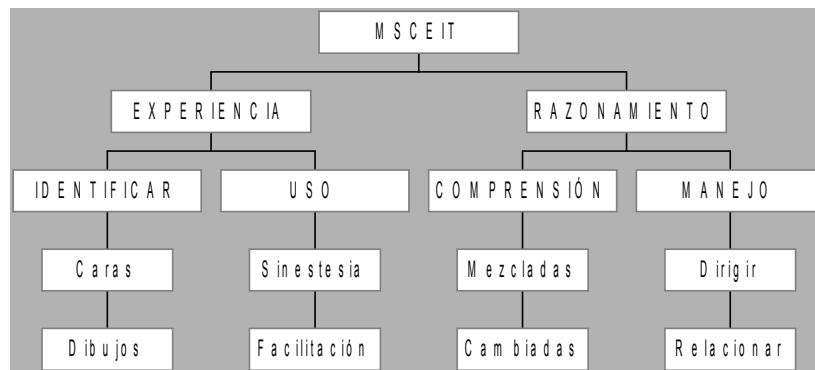


Figura 1. Desarrollo del MSCEIT en 4 tipos de tareas cognitivas relacionadas con las emociones (extraído y traducido de <http://www.emotionalIQ.com/MSCEIT.html>) Caruso, 2001.

En la medida que la IE es considerada una forma de inteligencia como la inteligencia verbal, espacial o matemática, los autores consideran que puede evaluarse mediante diferentes tareas emocionales de la misma manera que el cociente intelectual (CI) puede evaluarse a través de las habilidades puestas en práctica.

4 INTERVENCIÓN EN EL AULA EN IE.

Debido a la importancia que se deriva del término y sus consecuencias, nuestros centros educativos y sus educadores han incorporado en sus aulas el aprendizaje emocional. En la mayoría de los casos, la IE se desarrolla a través de programas educativos de aprendizaje socioemocional. Sin embargo existen pocos diseños ambiciosos en los que la IE haya sido integrada en el currículum escolar.

El problema es que algunos educadores han implementado programas de IE sin el conocimiento de los modelos existentes y confiando en algunos casos en divulgaciones que están, en muchos casos lejos de lo que se considera ciencia. Las declaraciones tempranas sobre los beneficios de la IE a estudiantes y escuelas estaban hechas sin mucha justificación empírica.

Por este motivo hemos preferido el modelo de Salovey y Mayer ya que cumple con los requisitos científicos establecidos.

Pero dejando claro la cautela que todo educador debe tener a la hora de implementar un programa basado en este tipo de habilidades, ponemos de relieve que los educadores interesados se pueden dirigir a un desarrollo de la IE a través de programas basados en modelos de habilidad o modelos mixtos. Cuando un programa solicita tempranamente a los alumnos a “expresar y dirigir apropiadamente” varias emociones, a “diferenciar y etiquetar emociones positivas y negativas en uno mismo y en otros”, o a dirigir a los estudiantes para integrar “sentimientos y pensamientos con el lenguaje” y a aprender “estrategias para comunicar, enfrentarse y dirigir fuertes sentimientos” nos estamos refiriendo a un programa basado en el modelo de habilidad.

Por otro lado mediante los modelos mixtos o más populares, la aproximación a la IE se realiza incluyendo distintos objetivos conductuales o de personalidad.

El currículo de IE o “modelo de habilidad” y el currículo de aprendizaje social y emocional o “modelo mixto” ambos se solapan y divergen en algunos aspectos. El enfoque de la habilidad emocional, se centra solo en la enseñanza del razonamiento emocional. El enfoque de aprendizaje social y emocional mezcla las habilidades emocionales, valores sociales y conductas.

Los programas más exitosos son los que ayudan al alumno a desarrollar la capacidad de tomar decisiones por si mismos en su propio contexto. Este tipo de educación es la base del conocimiento y está más encuadrada con un modelo de habilidad de IE. Ello conlleva enseñar a los estudiantes conocimientos emocionales y razonamiento emocional, con la esperanza que esta combinación permita a los niños encontrar su propio camino para tomar buenas decisiones. La mayoría de los niños necesitarán una guía o dirección hacia lo bueno. Este objetivo se logrará con mayor eficacia si los ejemplos y la instrucción proporcionada se hace de modo indirecto con la aprobación uniforme de valores seleccionados en el currículum (Cobb y Mayer, 2000).

4.1. PROGRAMAS EN IE.

Las intervenciones psicopedagógicas que se realizan actualmente en España con el objetivo de entrenar al alumnado en habilidades emocionales están basadas en algunos de los programas que citamos a continuación y que estamos seguros que será de gran interés para los lectores de esta revista:

- Educación emocional. Programas de actividades para ESO: Vicent Pascual Ferris y Monserrat Cuadrado Bonilla (2001).

- Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Manuel Güell Barceló y Joseph Muñoz Redon (2000).
- Desarrollando la inteligencia emocional. Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (D.I.E.). Antonio Vallés Arándiga y Consol Vallés Tortosa (1998).
- Programa S.I.C.L.E. (Siendo Inteligentes Con Las Emociones). Vallés Arándiga (1999).
- Emocion/ate Con Inteligencia. Antonio Vallés Arándiga (2003). Editorial Promolibro. Valencia.

4.2. RESULTADOS

Como hemos comentado anteriormente en este mismo apartado, la implementación de programas de educación emocional sin estar basados en modelos con cierto rigor científico y la escasa rigurosidad en la evaluación de las consecuencias de estas aplicaciones, nos lleva a tener datos insuficientes sobre la efectividad de estos programas. Algunos estudios recientes como el de Charbonneau y Nicol, (2002) comprobaron una relación positiva entre la IE y las conductas prosociales en adolescentes, datos que fueron anteriormente apoyados por otros estudiosos del tema como Roberts y Strayer (1996), quienes mostraron un vínculo direccional de la “intuición emocional” o la habilidad para reconocer las propias emociones, a la empatía, y de la empatía a las conductas prosociales en niños de tres grupos de edad (5, 9 y 13 años). Similarmente Trobst, Collins, y Embree (1994) informaron una correlación entre empatía y la intención de proporcionar apoyo social en una muestra de estudiantes de la universidad.

El programa Filosofía para Niños coordinado por Félix García (2002) basado en la estimulación de la inteligencia racional y emocional; ha sido evaluado con resultados positivos al observarse un cierto incremento del rendimiento académico que ha perdurado a más largo plazo, aunque haya tenido un reducido impacto a la hora de estimular la inteligencia a corto plazo.

Además, las investigaciones sobre la IE han mostrado interesantes relaciones con respecto a medidas de bienestar como la depresión, la ansiedad, la salud física y mental. Las personas con desajuste emocional presentan un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y la creencia de no poder modificar sus estados emocionales (Salovey, 2001). También hay evidencias que sugieren que la

inteligencia emocional permitiría elaborar e integrar de manera correcta los pensamientos intrusivos y rumiativos que acompañan habitualmente a los sucesos altamente estresantes, así como a aquellos otros que obedecen a un estrés normal y están presentes en población no clínica (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001). Los resultados obtenidos por el equipo de investigación de la Universidad de Málaga (Fernández-Berrocal y Ramos, 1999) unidos a los de otras publicaciones recientes demuestran la relación existente entre la sintomatología depresiva y un bajo rendimiento académico (Haines, Norris y Kashy, 1996; Schutte, Malouff, May, Hagerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998). Por lo que plantearon la necesidad de incluir la IE como un conjunto de habilidades que es preciso promover en el ámbito educativo para una eficaz adaptación de los niños y adolescentes en el ámbito académico y escolar con todas las repercusiones curriculares que esto conlleva (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997; Epstein, 1998; Gottman, 1997; Sapiro, 1997).

Una persona con una alta IE presenta las siguientes características (Vallés, 2001):

- Socialmente es más equilibrada.
- Extrovertida.
- Es feliz.
- Desarrolla pensamientos positivos sobre el entorno.
- Se preocupa por la gente y las cosas.
- Asume responsabilidades.
- Muestra comprensión por los demás.
- Se siente satisfecha consigo misma.

5 CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos visto la importancia que el concepto IE tiene como una habilidad más dentro de la inteligencia multidimensional (Sternberg, 1996). Su relación con el CI, las consecuencias positivas ya no sólo en el logro académico, sino en el éxito en la vida en general, su posible evaluación para el diagnóstico e identificación del alumno y su situación actual.

Tras este repaso realizado sobre la teoría e investigación en IE en el ámbito educativo, nos queda clara la importancia que merece como habilidades a desarrollar en nuestros alumnos para sobrellevar no sólo los contratiempos y la competitividad que desde la formación académica se

les exige a nuestros estudiantes, sino también y más importante todavía tener una vida plena y feliz, a la vez que exitosa, en el ámbito laboral, personal y social.

La formación de estas capacidades emocionales deben estar adscritas al currículum integral del centro para su mejor implementación; basadas en un modelo de habilidades aprobado por la comunidad científica donde exclusivamente se fomenten estas competencias emocionales y dejen total libertad y creatividad a los alumnos para utilizarlas en el momento y modo adecuado. Desde los centros escolares se puede hacer uso de algunos de los programas comentados en el texto (Vallés y Vallés, 2003) e implicar a todo el personal tras una adecuada formación previa sobre el tema en cuestión.

Y como no extrapolar esta necesaria formación en IE en el ámbito de la docencia universitaria. Desde la E.U. Magisterio podemos formar ya a nuestros alumnos en este importante constructo que ha dejado de ser mera charlatanería para convertirse en una teoría fundamentada y tener siempre en cuenta que los beneficios de un buen desarrollo de la IE no dejan de ser inestimables para conseguir contrarrestar los efectos perjudiciales de una sociedad donde se fomenta la inestabilidad, la competencia, donde cada día son más frecuentes los trastornos emocionales y las agresiones (físicas o verbales) en los centros educativos.

Recae en nosotros la responsabilidad de poner empeño y dedicación en renovar y actualizar los programas y fomentar la educación emocional, que es lo que hoy en día parecen necesitar los alumnos, sin menospreciar los contenidos fundamentales de su formación académica.

6 BIBLIOGRAFÍA

- Bar-On, R. (1997): *The emotional Quotient Inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health System.
- Carter, R. (1998): *El nuevo Mapa del Cerebro*. RBA Ediciones de Librerías-Integral. Barcelona.
- Caruso, D. (2001): The MSCEIT and emotional intelligence. En <http://www.emotionaliq.com/MSCEIT.html>.
- Charbonneau, D. & Nicol, AAM. (2002): Emotional Intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, vol 90, 2, 361-370.
- Chen, X., Rubin, K. y Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 938-947.
- Chico, E. (1999): Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Cobb, C.D. y Mayer, J.D. (2000): Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*. Vol. 58. nº3, pág. 14-18.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset Putnam.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., y Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. En Fernández Berrocal, P y Ramos Díaz, N. (1999): Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3), 247-260.
- Epstein, S. (1998). Constructive thinking: The key to emotional intelligence. Westport: Praeger. En Fernández Berrocal, P y Ramos Díaz, N. (1999): Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3), 247-260.
- Extremera Pacheco N. y Fernández-Berrocal, P. (2001): *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores*. En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (p. 132-145).
- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001): *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp. 146-157).
- Fernández Berrocal, P y Ramos Díaz, N. (1999): Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3), 247-260.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S., y Rovira, M. (1998): Adaptación al castellano de la escala rango de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004): Validity and reliability of the spanish modified versión of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Extremera, N. (2001): Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.

- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002): Evaluando la inteligencia emocional. En Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002): *Corazones Inteligentes*. Editorial Kairós. Barcelona.
- Freeman, J. (dir.), (1988): Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana.
- García Moriyón, F. (coord.), (2002): *Proyecto Didáctico Quirón. Programa Filosofía para Niños*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- García Yagüe, J. y otros (1986) El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B. Madrid: Cepe.
- Gardner, H. (1993): *Múltiple Intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001) La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1998): *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.
- Gottman, J., y DeClairee, J. (1997). The Herat of parenting. New York: Simon & Schuster. (Trad. Cast. Javier Vergara, 1997). En Fernández Berrocal, P y Ramos Díaz, N. (1999): Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3), 247-260.
- Haynes, M., Norris, M. y Kashy, D. (1996): The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519-526.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002): Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999): Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) New York: Basic Books.
- Mayer, J.D.; Caruso, D.y Salovey, P.(2000b): Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newsome, S., Day, A. y Catano, V. (2000): Assesing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 1005-1016.
- Peters, W.; Grager, H. y Supplee, P. (2000) Underachievement in gifted children and adolescents. Theory and practice. En K. Heller; F. Möns; R. Sternberg y R. Subotnik (eds.) *International Handbook of Gitedness and Talent*. New York: Pergamon Press.
- Rimm, S. B. (1997) Underachievement Syndrome: A National Epidemic. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996): Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Golman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995): Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J.D. (2001): Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher & M. S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden, MA: Blackwell Publishers. Pp. 279-307.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality, and the Causation of Individual Differences*, 25 (2), 167-178.
- Shapiro, L. E. (1997). How to raise a child with a higher EQ. New York: Harpercollins. (Trad. Cast. Javier Vergara, 1997). En Fernández Berrocal, P y Ramos Díaz, N. (1999): Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3), 247-260.
- Sternberg (1996): *Successful intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life*. Hillsdale, N.J.: Simon y Schuster.
- Sternberg, R. (1997) Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (1996): "Mitos, Contramitos, y Verdades sobre la Inteligencia Humana", en Molina, S. y Fandos, M. (eds.) (1996): *Educación Cognitiva* (vol.I). Mira Editores. Zaragoza.
- Sternberg, R. J. y Spear, L. (2000): *Enseñar a Pensar*. Santillana-Aula XXI. Madrid.
- Terman, L. M. (1925) Mental and physical traits of a thousand gifted children. En L. M. Terman (1925) *Genetics Studies of Genius I*. California: Stanford University Press.
- Terrassier, J. P. (1988) Disincronía: desarrollo irregular. En J. Freeman (dir.) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana, 298-305.
- Thorndike, E. L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Trost, K. K., Collins, R. L. & Embree, J. M. (1994). The role of emotion in social support provision: gender, empathy and expressions of distress. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 45-62.
- Vallés Arándiga, A. (2001): *La inteligencia emocional y sus habilidades. Bases Neuroanatómicas*. III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (p. 25-45).
- Wallace, B. (1988) La educación de los niños más capaces. Madrid: Visor.
- Wechsler, D. (1939): *The measurement of adult intelligent*. Baltimore, M.D.: William & Wilkins.
- Wechsler, D. (1949): *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.